

Wulf, Christoph

Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 13-32. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph: Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 13-32* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55819 - DOI: 10.25656/01:5581

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55819>

<https://doi.org/10.25656/01:5581>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Christoph Wulf

Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie

Zusammenfassung

Nach einer phänomenologisch, einer integrativ und einer philosophisch orientierten pädagogischen Anthropologie nehmen in den letzten Jahren die Arbeiten im Bereich einer historisch-pädagogisch orientierten Anthropologie zu. Diese nimmt ihren Ausgangspunkt in der Kritik bisheriger Ansätze pädagogischer Anthropologie, in der Betonung der doppelten Geschichtlichkeit der Forschungen, in der Berücksichtigung der Anthropologie-Kritik. Zu den wichtigsten Schwerpunkten historisch-pädagogischer Forschung gehören u.a.: Körper und Sinnlichkeit; Generation und Geschlecht; Zeit und Raum. Für ihre Weiterentwicklung sind u.a. drei Aufgaben- und Forschungsfelder wichtig: Geschichte und Mentalität, Kulturalität und Interkulturalität, Transdisziplinarität und Internationalität.

Summary

The Turn Towards a Historical-pedagogical Anthropology

Following a phenomenological, an integrative and a philosophically orientated pedagogical anthropology, a historically orientated pedagogical approach to anthropology has become increasingly popular in the last few years. This approach starts out from the criticisms of previous approaches to pedagogical anthropology, emphasizes the doubled treatment of history in research and considers criticisms of anthropology itself. Some of the most important focal points of research in this area are: body and sensuality, generation and gender, space and time. Three tasks and research fields will be important for the advancement of this approach: history and mentality, cultural and intercultural concepts, trans-disciplinarity and international character.

Voraussetzungen

Pädagogische Anthropologie war nie eine einheitliche Disziplin; sie existierte nie infolge einer für ihren Bereich verbindlichen Gründungsschrift; sie existierte weder in eindeutiger Abgrenzung zur philosophischen und theologischen Anthropologie noch zu den Regionalanthropologien von Psychologie, Soziologie, Biologie und Medizin; noch existierte sie in strengem Sinne nach innen in deutlicher Differenz zu anderen Auffassungen von Erziehung und Pädagogik. Pädagogische Anthropologie sollte Erziehung anthropologisch begründen, relevantes empirisches Wissen verschiedener Disziplinen integrieren, einen komplexen Begriff des Lernens und der Personagenese entwickeln. Will man die Entwicklung der pädagogischen Anthropologie in der zweiten Hälfte des 20. Jh. darstellen, so lassen sich vier große Strömungen unterscheiden: *eine phänomenologische (1), eine*

integrative (2), eine philosophische (3) und eine historisch-reflexive pädagogische Anthropologie (4) (vgl. WULF/ZIRFAS 1994; WULF 1994, 2001).

1 Phänomenologische pädagogische Anthropologie

Über Vorformen pädagogischer Anthropologie, zu denen Hermann NOHLS „Pädagogische Menschenkunde“ von 1927 (vgl. NOHL 1929) und Wilhelm FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“ von 1933 (vgl. FLITNER 1950) gehören, entwickelt sich die *phänomenologisch* orientierte pädagogische Anthropologie in den 1950er-Jahren durch Martinus LANGEVELDs Studien zur Anthropologie (vgl. LANGEVELD 1959, 1960, 1964) und Otto-Friedrich BOLLNOWs Aufarbeitung existenzieller Phänomene wie Ehrfurcht, Stimmung, pädagogische Atmosphäre, Raum (vgl. BOLLNOW 1975, 1941, 1964, 1963). Hier knüpfen später in eigenständiger und weiterführender Weise Autoren wie LIPPITZ (vgl. 1980) und MEYER-DRAWE (vgl. 1987) an. Unter Bezug auf Arbeiten von MERLEAU-PONTY, RICOEUR, WALDENFELS und anderen bemühen sich beide Autoren, die menschliche Leiblichkeit aufzuwerten und zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu machen. Über seinen Leib und seine Sinne ist nach ihrer Auffassung der Mensch unauflösbar mit den Phänomenen der Welt verbunden (vgl. LIPPITZ/RITTELMAYER 1989; MEYER-DRAWE 1990). Von dieser Position her ergeben sich später zahlreiche Berührungspunkte mit der historisch-pädagogischen Anthropologie, in der ebenfalls die menschliche Körperlichkeit zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht wird.

2 Integrative pädagogische Anthropologie

Von der phänomenologischen Orientierung LANGEVELDs, BOLLNOWs und anderer grenzen sich in den 1960er-Jahren die anthropologischen Ansätze ab, die auf die *Integration anthropologischer Forschungen* einzelwissenschaftlicher Disziplinen in die Pädagogik zielen. Leitende Gesichtspunkte sind dabei die Kriterien *Bildsamkeit* und *Bestimmung* sowie *Entwicklung* und *Erziehung*. Ziel dieser Bemühungen ist es, pädagogisch relevante Ergebnisse der Humanwissenschaften in die Erziehungswissenschaft einzubringen und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu vermitteln. Dabei entsteht eine kaum lösbare Spannung: Entweder die Integration der Forschungsergebnisse anderer Disziplinen gelingt, dann bleiben häufig innerpädagogische Probleme ungelöst; oder aber es werden pädagogische Problemkonstellationen erarbeitet, dann werden aus anderen Humanwissenschaften stammende weiterreichende Perspektiven vernachlässigt. Mit beiden Schwierigkeiten sehen sich Andreas FLITNER (vgl. 1963), Heinrich ROTH und Max LIEDTKE konfrontiert. So stößt ROTH auf diese Probleme bei seinem Versuch, den Lernbegriff in den Mittelpunkt seiner anthropologischen Arbeiten zu stellen und mit seiner Hilfe erfahrungswissenschaftliche Befunde aus der Psychologie und anderen Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaft zu integrieren (vgl. ROTH 1966, 1971). LIEDTKE begegnet ihnen bei seinen Bemühungen, die evolutionstheoretische Perspektive in die pädagogische Anthropologie einzuführen und damit Evolution, Humanbiologie und Pädagogik auf einander zu beziehen (vgl. LIEDTKE 1991).

Besonders wichtig werden in den beiden letzten Jahrzehnten zwei humanbiologische Wissensbereiche: die Biologie des Erkennens und die Biologie des Verhaltens.¹ Beide Biologien bezeichnen jeweils einen interdisziplinären Komplex:

- Die Biologie des Erkennens wird bisweilen zusammenfassend als „Evolutionäre Erkenntnistheorie“ geführt (vgl. IRRGANG 1993); dort erforschen eine Evolutionstheorie und „Naturgeschichte menschlichen Erkennens“ (vgl. LORENZ 1973; RIEDL 1980; VOLLMER 1987) zusammen mit der kognitiven Psychologie und der Neurobiologie der Kognition (vgl. G. ROTH 1994; SINGER 1992) das Zustandekommen eben von Erkenntnis und Vernunft von den stammesgeschichtlichen Grundlagen und Mustern über die ontogenetische Entwicklung bis in die neuronale Funktionsbasis.
- In der Biologie des Verhaltens fragen die Ethologie (vgl. EIBL-EIBESFELDT 1984) und die Soziobiologie (vgl. VOLAND 1993; WILSON 1975) vormals konkurrierend, inzwischen gemeinsam nach den stammesgeschichtlichen Grundlagen und Mustern sowie den evolutionsbiologischen bzw. ökologischen Regeln menschlichen Sozialverhaltens (vgl. EIBL-EIBESFELDT 1999). Beide Komplexe haben ihre eigenen Kontroversen und methodologischen Tücken. Die Aussagen und Befunde der Biologie des Erkennens sind grundlegend wichtig für alle pädagogische Lehr- und Lernpraxis; und sie können Bildungstheorie empirisch unterstützen (vgl. MILLER-KIPP 1992, 1998). Für pädagogische Praxis generell aufschlussreich ist die Biologie des Verhaltens mit ihren Aussagen zur Organisation und zur funktionellen Logik sozialen Verhaltens sowie insbesondere mit den Befunden über aggressives Verhalten und Wettkampf, über soziale Bindung, Werbe- und Paarverhalten, über Kommunikation, Spiel und Lernen (vgl. LIEDTKE 1991).

Im Anschluss an die beiden Humanbiologien wird der pädagogische Prozess biologisch und evolutionstheoretisch in den Blick genommen. Die pädagogische Wirklichkeit wird als Systemprozess begriffen, dem evolutionsbiologische Spielregeln und gattungsgeschichtliche Muster unterliegen. In ihm *wird* das menschliche Individuum, genauer: es *wird* in konstitutiver (evolutions-)biologisch geregelter und gattungsgeschichtlich vorgeformter Wechselwirkung mit seiner jeweiligen Umwelt. Lernen, Bildung und Erziehung (sowie der ganze Kulturapparat) sind systemtheoretisch gesehen Teilbereiche, ontogenetisch gesehen Teilschritte dieses Wechselprozesses. Er gilt für alle Phänomenebenen, für die leibliche, die sinnliche, die seelische und die geistige Ebene. Der Mensch und seine Umwelt sind *ein* evolutiver Zusammenhang; und er selbst ist *ein* Entwicklungszusammenhang. – Für die Anthropologie, für den Begriff und die Anschauung des Menschen sowie für die Forschung über ihn, ergeben sich aus der zitierten Humanbiologie derzeit folgende Anhaltspunkte: biologische Evolution, Gattungsgeschichte und die *Wechselwirkung* eben zwischen Natur und Kultur, Phylo- und Ontogenese, Körper, Geist und Seele (vgl. UHER 1995, NEUMANN/SCHÖPPE/TREML 1999).

3 Philosophische pädagogische Anthropologie

Im Unterschied zu diesen auf die Integration von sozial- und naturwissenschaftlichem Wissen ausgerichteten Bemühungen geht der *philosophisch* orientierte Ansatz auf die Philosophische Anthropologie zurück, vor allem auf die Arbeiten Max SCHELERS (vgl. 1928), Hel-

muth PLESSNERS (vgl. 1928, 1980ff.) und Arnold GEHLENS (vgl. 1986). In dieser Tradition, für die in der Erziehungswissenschaft Heinrich DÖPP-VORWALD (vgl. 1966, 1968), Otto-Friedrich BOLLNOW (vgl. 1965, 1983) und Werner LOCH (vgl. 1963) stehen, bemüht man sich herauszuarbeiten, was einzelne Erziehungsphänomene vom *Wesen des Menschen* offenbaren und welche Bedingungen zur Verwirklichung von Erziehung vorliegen müssen. Untersucht wird die den Menschen formende Kraft erzieherischen Handelns. Zum Thema wird der Mensch als zu Erziehender (Modalität des Potentiellen), als Erziehender (Modalität des Aktuellen) und als bereits Erzogener (Modalität des Habituellen). Ziel dieser Position ist es, den Menschen als *offene Frage*, d.h. als *bildungsbedürftig* und als *bildungsfähig*, als *homo educandus* und als *homo educabilis* zu begreifen und die anthropologischen Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Bildung zu bestimmen. In der Philosophischen Anthropologie entwickelte Fragestellungen und Erkenntnisse werden für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht. Der Mensch wird als die „produktive Stelle“ der Hervorbringung von Kultur begriffen. Aus der Interpretation von Kultur wird ein Beitrag zur menschlichen Selbstausslegung gewonnen. Einzelphänomene wie Angst, Zeit und Raum werden in anthropologischer Perspektive interpretiert und ihre pädagogische Relevanz erarbeitet. Die Forschungsergebnisse der Einzelwissenschaften werden untersucht und auf ein übergreifendes Gesamtverständnis des Menschen bezogen.

Bei der *anthropologischen Betrachtungsweise* „handelt es sich nicht um eine neu zu begründende Disziplin, nicht um einen besonderen Zweig, der dann im ganzen der Pädagogik eine besondere Aufgabe zu erfüllen hätte, sondern um eine die gesamte Pädagogik durchziehende Betrachtungsweise, (...) die von sich aus kein Ordnungsschema zu liefern im Stande ist, das die einzelnen pädagogischen Fragen in einer neuen Weise zu einem Ganzen zusammenzufügen erlaubte. Die anthropologische Betrachtungsweise hat als solche keine systembildende Funktion. (...) Was sie herausarbeitet, sind immer nur einzelne Aspekte, sich von bestimmten Gesichtspunkten ergebende anthropologische Zusammenhänge“ (BOLLNOW 1965, S. 49ff.). Diese Zielsetzung ist nicht von allen anthropologisch orientierten Pädagogen akzeptiert worden. Doch bilden sie die Gemeinsamkeit einer pädagogischen Forschungsrichtung, die versucht, den Menschen von der Erziehung her und die Erziehung vom Menschenbild her zu verstehen, und die außerdem zu klären versucht, welche Methodik und Systematik dafür erforderlich ist. Auch wenn BOLLNOW nicht die systembildende Funktion dieser Bemühung betont, so enthält das Programm pädagogischer Anthropologie einen systematischen Anspruch, „dessen heimlich geteilte Voraussetzungen wohl das *eigentliche* Problem der anthropologischen Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik sein dürfte, die ihr Wissen und Handeln zunächst *historisch* im Hinblick auf ein mögliches ‚Bild vom Menschen‘ zu *ordnen* und zu *reduzieren* gedenkt, um daran anschließend *systematisch* das Insgesamt pädagogischer Kategorien einer wissenschaftlichen anthropologischen Überprüfung zu unterwerfen“ (PLEINES 1976, S. 190). Die pädagogische Anthropologie dieser Zeit dachte prinzipiell systematisch, um Erziehung und Bildung auf ein Fundament von Gewissheit, Stabilität, Eindeutigkeit und Universalität gründen zu können. In diesem Sinne unter schlug sie die *Historizität der Menschenbilder* und den *Pluralismus der Denkansätze* im Verhältnis von Mensch und Erziehung.

4 Kritik der pädagogischen Anthropologie

Überblickt man von heute aus die Bemühungen der 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahre, eine pädagogische Anthropologie als einen eigenen Bereich der Erziehungswissenschaft zu entwickeln, so erscheinen sie als eine Mischung nach wie vor wichtiger Fragestellungen und Erkenntnisse und durch den Gang der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung überholter Probleme. Bei aller Wertschätzung im Allgemeinen werden im Folgenden einige kritische Einwände gegen diese Bemühungen erhoben, die zur Entwicklung einer *historisch orientierten reflexiven pädagogischen Anthropologie* geführt haben. So reflektierte die pädagogische Anthropologie die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Konstitution nicht genügend; sie bedachte den Zusammenhang zwischen den von ihr entwickelten Grundbegriffen und den deren Bedeutung bedingenden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht ausreichend. Dies gilt beispielsweise für Begriffe wie *Offenheit*, *Bildsamkeit* und *Bestimmung*. Zwar sah die pädagogische Anthropologie unter dem Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Geschichtlichkeit ihrer Bemühungen, jedoch berücksichtigte sie nicht die im Gegenstand und im Forschungssubjekt liegende *doppelte Historizität*. Zudem verstand sie unter Geschichte vor allem Geistes- und Ideengeschichte, weniger jedoch Sozial- und Mentalitätsgeschichte. In der pädagogischen Anthropologie überwog die Vorstellung, man könne das von den Humanwissenschaften erarbeitete anthropologische Wissen in die Erziehungswissenschaft einführen und dabei zu einem für Erziehung und Bildung relevanten Ganzen zusammenfassen. Dabei sollte ein interdisziplinär erzeugtes Wissen entstehen. Weitgehend ungeklärt blieben Fragen, die die *Grenzen pädagogischer Anthropologie* markierten: Kann man heute überhaupt noch von einer Ganzheit des Menschen bzw. des anthropologischen Wissens ausgehen? Wie kann die Integration disziplinär erarbeiteten Wissens unter pädagogischen Fragestellungen erfolgen? Der Anspruch pädagogischer Anthropologie, Aussagen über *den Menschen* bzw. *das Kind* oder *den Erzieher* zu machen, wurde nicht und kann prinzipiell auch nicht eingelöst werden. Derartige universalistische Ansprüche bedürfen historischer, kultureller und epistemologischer Relativierung; andernfalls erscheinen sie als unzulässige Fiktionen und Phantasmen mit Macht- und Herrschaftsansprüchen. Wegen ihrer Orientierung am *ganzen Menschen* und den damit verbundenen Kontingenzen und Kontinuitäten hat die pädagogische Anthropologie lange Zeit die Bedeutung von *Differenz*, *Diskontinuität* und *Pluralität* zu gering geschätzt. Sie ging davon aus, entweder Aussagen über das Wesen des Menschen machen oder erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse über den Menschen in Erziehungs- oder Bildungssituationen gewinnen zu können. Der konstruktive Charakter ihrer Vorstellungen und Begriffe wurde dabei wenig reflektiert. Ebenso wenig wurde *Anthropologiekritik* in die bisherige pädagogische Anthropologie einbezogen. Vielmehr sahen die Vertreter pädagogischer Anthropologie in der Anthropologie einen Referenzrahmen mit quasi universeller Geltung. Dies war um so mehr der Fall, als wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen wie der Positivismus-, Hermeneutik-, Systemtheorie-, Strukturalismus- und Postmoderne-Streit der 1970er-, 1980er- und frühen 1990er-Jahre mit ihren Auswirkungen auf die Relativierung des Wissens noch nicht stattgefunden hatten. So begriff sich pädagogische Anthropologie häufig als eine positive Anthropologie, die Grundlagen für Erziehung und Bildung schaffen wollte. Die von der Anthropologiekritik herausgearbeitete Einsicht in die prinzipielle *Unmöglichkeit positiver Anthropologie* und in die Fruchtbarkeit negativer und dekonstruktiver pädagogischer Anthropologien entstand erst später (vgl. SONNEMANN 1969;

KAMPER 1973). Bis dahin blieb die pädagogische Anthropologie philosophie- und wissenschaftsorientiert, ohne dabei allerdings ethnologische oder ästhetische Wissensformen einzubeziehen. Trotz der Vielfalt der berücksichtigten Disziplinen blieben die erarbeiteten Wissensformen relativ homogen. Ihre *Homogenität und geringe Heterogenität* stand im Zusammenhang mit dem Anspruch, allgemeine Aussagen über den Menschen, das Kind und die Erziehung machen zu können. Der seither in den Humanwissenschaften erfolgte Prozess der Auflösung vermeintlich sicherer Referenzrahmen hatte noch nicht die gegenwärtige Vielfalt von Wissensformen hervorgebracht. Erst allmählich entstand Kritik an den Begriffen und Verfahren anthropologischer Wissensgewinnung. Entschieden verlangt Michael WIMMER daher: „1. Kritik der hermeneutischen Reduktion auf Sinn durch Reduktion des Sinns auf das, was ihn möglich macht, 2. Bruch mit der Ontologie, 3. Kritik der Geschichte als kontinuierliche Fortschritts- und Aneignungsgeschichte der Vernunft, d.h. als das Projekt, die Welt auf den Kopf zu stellen, und 4. Kritik des Subjekts als selbst- und weltkonstituierendes monozentrisch verfasstes Bewusstseinsfeld, als Herr seiner selbst und der Sprache“ (WIMMER 1998, S. 95).

Trotz dieser Einwände kommt der pädagogischen Anthropologie der 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahre der Verdienst zu, den anthropologischen Frage- bzw. Erkenntnishorizont über die Erziehungswissenschaft hinaus geöffnet zu haben. Damit ging sie über das schon bei Hermann NOHL und Wilhelm FLITNER vorhandene Interesse an anthropologischen Fragen hinaus. Außerdem entwickelte sie ein für die Erziehungswissenschaft neues Interesse an naturwissenschaftlich-anthropologischen Kenntnissen, dem für die weitere Entwicklung pädagogischer Anthropologie erhebliche Bedeutung zukommt. Während in den siebziger Jahren die kritische Erziehungswissenschaft die Tendenz hatte, die Grenzen von Erziehung und Bildung zugunsten ihrer Möglichkeiten zu unterschätzen, insistierte die pädagogische Anthropologie schon in dieser Zeit auf der Berücksichtigung der Grenzen von Erziehung und Bildung und geriet so in ein Spannungsverhältnis zum Optimismus und Utopismus dieser Jahre.

5 Historisch-pädagogische Anthropologie

Die sich seit den 1990er-Jahren entwickelnde und die Diskussion am Anfang des 21. Jh. bestimmende *reflexive historisch-pädagogische Anthropologie* entsteht vor allem in Auseinandersetzung mit der *Historischen Anthropologie*, die selbst keine ausdifferenzierte wissenschaftliche Disziplin ist; sie konstituiert ein über die Fächergrenzen hinaus reichendes Forschungsfeld mit gemeinsamen Zielsetzungen, doch unterschiedlichen Themen und methodischen Zugängen (vgl. LEPENIES 1984; DRESSSEL 1996). Da sie prinzipiell nicht auf eine wissenschaftliche Disziplin beschränkt ist, arbeitet sie häufig inter- bzw. transdisziplinär. Dadurch leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung einer die Disziplinengrenzen zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften überschreitenden anthropologisch orientierten *Kulturwissenschaft* (vgl. BRAKERT/WEFELMEYER 1990; ALEXANDER/SEIDMANN 1993; AUGÉ 1994; HARTMANN/JANISCH 1996; KONERSMANN 1996; BÖHME/MATUSSEK/MÜLLER 2000). Mit dieser Orientierung der pädagogischen Anthropologie kommt es zur Kritik der bisherigen Ansätze, zur Entstehung neuer Fragestellungen und Probleme und zu einer erheblichen Ausweitung der Themen und Forschungsansätze.

Zwar ist der Dualismus zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Naturwissenschaften kaum bestreitbar, doch wird er immer wieder als unbefriedigend angesehen. Dies ist um so mehr der Fall, als die Unterscheidungen zwischen Erklären und Verstehen, zwischen Vergangenheitsorientierung und Zukunftsorientierung unzulänglich sind. Auch die These Odo MARQUARDS, dass die Naturwissenschaften und die Modernisierung der Gesellschaft Herausforderungen darstellen, für deren Kompensation und Verarbeitung es der Geisteswissenschaften bedarf, greift zu kurz (vgl. MARQUARD 1996). Nach Auffassung der Kulturwissenschaften kommt es vielmehr darauf an, Kultur einschließlich der Bereiche Ökonomie, Technik und Naturwissenschaft zu erforschen und zu reflektieren und *neue Orientierungen* zu erarbeiten. Dabei gilt es, aus den Problemen der „Hochspezialisierung“ und „Marktgängigkeit“ herauszukommen und neue „*Schlüsselqualifikationen*“ zu entwickeln. Für die Bewältigung dieser Aufgaben ist heute eine transdisziplinäre international orientierte Forschung und Lehre erforderlich. Insofern von der Historischen Anthropologie Beiträge zur Orientierung in einer immer unübersichtlicher werdenden Welt erwartet werden, steht sie nach Auffassung der „Denkschrift Geisteswissenschaften“ im Zentrum der Kulturwissenschaft und damit auch der pädagogischen Anthropologie (vgl. FRÜHWALD u.a. 1991).

Zu den ersten umfangreicheren Untersuchungen Historischer Anthropologie in Deutschland gehören die Studien, die unter dem Titel *Logik und Leidenschaft* in den 1980er- und 1990er-Jahren erarbeitet wurden (vgl. KAMPER/WULF 1982-1992). Diese Untersuchungen nehmen ihren Ausgangspunkt bei den nachhaltigen kulturellen Veränderungen der Gegenwart, deren Genese und Bedeutung sie untersuchen, und von denen aus sie Perspektiven zur Einschätzung zukünftiger Entwicklungen erarbeiten. Im Unterschied zu den anthropologischen Arbeiten in der Geschichtswissenschaft betonen diese *internationalen transdisziplinären Studien zur Historischen Anthropologie* stärker die Notwendigkeit einer auf die Gegenwart bezogenen theoretischen und reflexiven Bearbeitung der ausgewählten Themen.

Ausgangspunkt dieser Forschungen ist die Einsicht in das *Ende der Verbindlichkeit einer abstrakten anthropologischen Norm* und der Wunsch, dennoch Phänomene und Strukturen des Menschlichen zu erforschen. Damit stehen diese Untersuchungen in der Spannung zwischen Geschichte und Humanwissenschaften. Sie erschöpfen sich jedoch weder in Beiträgen zur Geschichte der Anthropologie als Disziplin noch in historischen Beiträgen zur Anthropologie. Sie versuchen vielmehr, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes aufeinander zu beziehen. Die Untersuchungen enthalten daher Ergebnisse der Humanwissenschaften, sind aber auch von einer geschichtsphilosophisch fundierten Anthropologie-Kritik inspiriert und bieten neuartige, paradigmatische Fragestellungen. Sie verstehen sich nicht als Teil einer systematischen Anthropologie, sondern als Beiträge zu einer *Anthropologie der Differenz und Kontingenz*. Trotz ihrer Fokussierung auf den europäischen Kulturraum ist Historische Anthropologie prinzipiell weder auf bestimmte kulturelle Räume noch auf einzelne Epochen beschränkt. Vielmehr liegt in der Reflexion der doppelten Geschichtlichkeit die Möglichkeit, sowohl den Eurozentrismus der Humanwissenschaften als auch das lediglich antiquarische Interesse an Geschichte zu überwinden und offenen Problemen der Gegenwart wie der Zukunft den Vorzug zu geben.

In Anerkennung der epistemologischen Leistungen der wissenschaftlichen Disziplinen und der Philosophie zielen diese Untersuchungen auf die Entwicklung transdisziplinärer Fragestellungen, Untersuchungsgegenstände und methodischer Zugänge und damit auf

die Überwindung der Disziplingrenzen. An diesen Studien waren Autoren aus 15 Ländern und aus über 30 Wissenschaftsdisziplinen beteiligt, deren Zusammenarbeit auf die *Steigerung der Komplexität* anthropologischen Wissens zielt. Im Bewusstsein der Eingebundenheit großer Teile dieses Wissens in historisch gewachsene oft nationale Kultur-, Denk- und Wissenschaftstraditionen geht es auch um den Versuch, durch kontinuierliche internationale Zusammenarbeit transnationale Diskurse zu entwickeln, für die nationale *Heterogenität* und *kulturelle Vielfalt* konstitutiv sind. Diese Studien haben viele anthropologische Untersuchungen in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften angeregt und nachhaltigen Einfluss auf die pädagogische Anthropologie gewonnen. In ihren Forschungen wurden zahlreiche für Erziehung und Bildung grundlegende Fragen und Themen behandelt und neue Perspektiven auf pädagogische Grundbegriffe, Institutionen und Praxisfelder entwickelt.

Zur Verdeutlichung der Zielsetzungen und des Vorgehens einer historisch und kulturwissenschaftlich orientierten pädagogischen Anthropologie sollen relevante Forschungen aus den folgenden drei Themenkomplexen in exemplarischer Absicht skizziert werden:

- Körper (1)
- Generation (2)
- Zeit und Raum (3)

zu 1) *Körper*: Einen wichtigen Bezugspunkt vieler neuerer Studien pädagogischer Anthropologie stellt der *Körper* dar. Dies war schon in der Philosophischen Anthropologie und in Ansätzen der sich auf sie beziehenden philosophisch orientierten pädagogischen Anthropologie der Fall. In Anlehnung an die biologische Anthropologie ging es damals um die Differenz zwischen dem tierischen und dem menschlichen Körper. Als charakteristisch für den Menschen wurden u.a. angesehen: die Neotonie, das „extrauterine Frühjahr“, der Hiatus zwischen Reiz und Reaktion, der aufrechte Gang, die Größe des Gehirns, die Möglichkeiten, Welt anstatt Umwelt zu haben.

Mit der für den Einsatz der Historischen Anthropologie zentralen „Wiederkehr des Körpers“ wurde der Körper ebenfalls zu einem zentralen Gegenstand anthropologischer Forschung. Nach dem „Tode Gottes“ (NIETZSCHE), nach dem „Tode des Menschen“ (FOUCAULT), d.h. des europäischen, männlichen, abstrakten Menschen als Modell *des* Menschen, also nach dem Ende der in dieser Ausrichtung liegenden normativen Anthropologie, standen im Mittelpunkt nicht mehr der Körper der Gattung Mensch, sondern die historisch und kulturell geformten Körper der Menschen. Zentral war nicht mehr die Suche nach *dem* menschlichen Körper, sondern die Untersuchung der *Vielfalt menschlicher Körper* mit ihren in kultureller und historischer Hinsicht unterschiedlichen Darstellungs- und Ausdrucksformen (KAMPER/WULF, 1982, 1984a, 1984b, 1989, 1994). Die Diskussionen der letzten Jahrzehnte oszillieren zwischen Positionen, die auf der Materialität der Körper bestanden, und solchen Positionen, die vor allem infolge der neuen Medien und der Technologien des Lebendigen eher von nachhaltigen Veränderungen dieser Materialität ausgehen.

Unabhängig von der Einschätzung zukünftiger Entwicklungen besteht Übereinstimmung über die zentrale Bedeutung von Körperbildern für die Prozesse kultureller Selbstthematisierung und Selbstauslegung. In historischen Analysen wurde die Entstehung der modernen Körper mit den sie hervorbringenden Prozessen der Distanzierung und Disziplinierung, der Sichtbarmachung des Inneren und der Selbstbeobachtung, des Willens zum Wissen und der Ausbreitung der Macht nachgezeichnet (vgl. ELIAS 1978; FOUCAULT 1976, 1977a, 1977b). Im Mittelpunkt des Interesses stehen gegenwärtig Fra-

gen der *Entmaterialisierung*, *Technologisierung*, *Fragmentarisierung*, *Geschlechtlichkeit* und *Performativität* des Körpers.

Nachhaltig wirken die Medien an der *Entmaterialisierung* körperlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen mit. Die Anfänge dieses Prozesses lassen sich bei der Literalisierung der Gesellschaft und seiner Intensivierung bei der Verbreitung der Schrift infolge der Einführung des Buchdrucks sowie bei der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht nachweisen. Mit der Verbreitung der Bildmedien nehmen Prozesse der Entmaterialisierung insofern zu, als nicht mehr die körperliche Präsenz, sondern die Transformation des Körpers ins Bild ins Zentrum rückt. Diese Verwandlung schreibt sich in eine Entwicklung ein, in der die Welt zum Bild wird und den bereits HEIDEGGER antizipierte, als er schrieb: „Das Weltbild wird nicht von einem vormals mittelalterlichen zu einem neuzeitlichen, sondern dies, dass überhaupt die Welt zum Bild wird, zeichnet das Wesen der Neuzeit aus“ (HEIDEGGER 1980, S. 88). In den neuen Medien führt diese Transformation ins Bild zur Möglichkeit weltweiter Ubiquität und Simultaneität der menschlichen Körper. Die Bildsucht der Gegenwart und neue Formen der Ideolatrie sind die Folgen dieser Entwicklung (vgl. BELTING/KAMPER 2000).

In diesem Prozess der Abstraktion spielt die *Technologisierung* des Lebens eine wichtige Rolle. Hier sind es vor allem die Prozesse der körperlichen Angleichung an Maschinen, die für die zukünftige Entwicklung bestimmend sind (vgl. MEYER-DRAWE 1996). Ziel der Technologien des Lebendigen ist eine immer weiter reichende Verlagerung der Schnittstellen zwischen Körper und Maschine ins Körperinnere. In diesem Prozess spielen Prothesen eine wichtige Rolle, mit denen krankheitsbedingte körperliche Unzulänglichkeiten kompensiert werden (vgl. BERR 1990). Doch die Entwicklung geht weiter: Langfristig werden die Technologien des Lebens, und hier besonders die *Gentechnologien* und *Reproduktionstechnologien*, den menschlichen Körper nachhaltig beeinflussen.

Mit diesen Prozessen einher geht die *Fragmentarisierung* der menschlichen Körper. Vorangetrieben wird sie in der Werbung und in den neuen Medien. Nicht mehr ganze Körper, sondern Körper in Teilen kommen hier zum Einsatz. Nach Deutung verlangen die Prozesse der Zerteilung: die rituellen Praktiken mit Körperteilen, die genderspezifische Fetischisierung und die Erotisierung der einzelnen Körperteile. Insgesamt geht es um das Verhältnis von Darstellungsmedium und Körper, von Ausdruck und Inkorporierung (vgl. BENTHIEN/WULF 2001).

Die Differenzierung zwischen „sex“ und „gender“ und die Problematisierung dieser Unterscheidung in der feministischen Theorie und in der Queer-Theorie zeigen, dass die Ausprägungen der menschlichen *Geschlechtlichkeit* nicht natürlich sind, sondern dass sie sich wie Sprache und Einbildungskraft in einem historisch-kulturellen Prozess herausbilden. Von Anfang an steht der menschliche Körper in Beziehung zum sexuellen Diskurs, doch wird er nicht durch ihn konstituiert. Er ist keine passive Matrix für kulturelle Prozesse; seine Geschlechtlichkeit entsteht in einem aktiven Prozess, in dessen Verlauf es zur Materialisierung des geschlechtlichen Körpers kommt. Der Körper erscheint als Ergebnis von Ausschlüssen auf der Basis sexueller Differenz und sozialer Regulierungen sowie früher Erfahrungen (vgl. BUTLER 1997, 1998).

Zentral ist heute die Frage nach der *Performativität* menschlicher Körper und nach den performativen Dimensionen kultureller Produktion. Untersucht wird der performative Charakter der sozialen Praxis und das In-Szene-Setzen sozialer Handlungen (vgl. GEBAUER/WULF 1992, 1993, 1998; Paragana 2001). Menschen stellen in Szenen und Arrangements körperlich dar, wie sie ihr Verhältnis zu anderen Menschen und zur Welt be-

greifen und welches implizite Wissen sie dabei leitet. Dem Aufführungs-, Inszenierungs- und ludischen Charakter sozialen Handelns gilt das Interesse. Dabei spielen Kontingenzen und Kontinuitäten eine wichtige Rolle. Welches sind die Grundlagen des Performativen und wie zeigt es sich in Sprache, Macht und Handeln (vgl. WULF/GÖHLICH/ZIRFAS 2001)? Zu den wichtigsten Gemeinschaft performativ erzeugenden Formen sozialen Handelns gehören Rituale. Mit Hilfe ethnographischer Methoden lassen sich ihre Konstitution, ihre ästhetische Form und ihre Veränderungen erforschen. Dabei zeigt sich die zentrale Bedeutung ihres performativen Charakters für Erziehung, Bildung und Sozialisation (vgl. WULF u.a. 2001). Der performative Charakter sozialer Handlungen spielt auch in pädagogischen Organisationen und Institutionen eine wichtige Rolle (LIEBAU/SCHUMACHER-CHILLA/WULF 2001).

Entmaterialisierung, Technologisierung, Fragmentarisierung, Geschlechtlichkeit und Performativität sind mit einander verschränkte Prozesse, die für das Verständnis des Körpers in den europäischen Gesellschaften heute zentral sind. In diesem Kontext hat der Körper nicht mehr die normierende Funktion, die er noch am Anfang des Jahrhunderts in der Philosophischen Anthropologie hatte. Mehr denn je ist er zum Problem geworden; einst feste Vorstellungen haben sich verflüssigt. *Von welchem Körper ist die Rede, wenn vom Körper gesprochen wird*, so lautet die entscheidende Frage. Angesichts seiner Komplexität entzieht sich der menschliche Körper insgesamt immer wieder der Erkenntnis, so dass seine Erforschung zu den nicht zu Ende kommenden Aufgaben pädagogisch-anthropologischer Forschung gehört.

zu 2) *Generation*: Das Generationsverhältnis gehört ebenfalls zu den zentralen pädagogisch-anthropologischen Bedingungen von Erziehung und Bildung (vgl. LIEBAU/WULF 1996). Jedes individuelle Leben steht zu jeder Zeit und an jedem Ort in familiären historisch und kulturell spezifischen Generationszusammenhängen. Individuelle Entwicklung vollzieht sich im Kontext bestimmter geschichtlicher Zeiten und kultureller Räume und ist wie Generativität eine Grundbedingung menschlicher Existenz. Begrenzte Lebenszeit in fast unbegrenzter Weltzeit, Sterblichkeit in einer das Individuum überdauernden Gesellschaft und Kultur sind nicht hintergehbare Bedingungen von Erziehung und Bildung.

So offensichtlich dieser Sachverhalt ist, so wenig waren die einschneidenden Veränderungen in den Generationsverhältnissen der letzten Jahrzehnte Thema der Erziehungswissenschaft. Erst neuerdings ändert sich diese Situation. Dazu tragen bei die sozialpolitischen Diskussionen über den Generationenvertrag und seine Zukunft, die Erörterungen über die radikalen Veränderungen von Kindheit und Jugend, die Verlängerung der Lebenszeit von immer mehr Menschen, die neuen Familienstrukturen der Drei-, Vier- oder Fünf-Generationen-Familie, die Zunahme der Familien mit einem allein erziehenden Elternteil, die Diskussionen um Pflegeversicherung und Sterbehilfe. Gegenwärtig mischen sich die Generationsverhältnisse neu. So lernt nicht mehr nur die jüngere von der älteren Generation. Im Bereich der Informationstechnologien sind es vor allem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die den Umgang mit diesen beherrschen und deren Hilfe die Älteren benötigen, um ihrerseits den Zugang zu den virtuellen Welten zu erlernen. Noch grundsätzlicher verändert die Tatsache, dass Jugendlichkeit zum Ziel des Lebens geworden ist, das Generationsverhältnis und seine Bewertung (vgl. HOPPE/WULF 1996).

Für Friedrich SCHLEIERMACHER und Wilhelm DILTHEY und ihre geisteswissenschaftlichen Nachfahren war Pädagogik weitgehend die Wissenschaft vom Generationsverhältnis. Mit der Entdeckung der Notwendigkeit *lebenslangen Lernens* verlor dieser Generati-

onsdiskurs an Bedeutung. Unter Rückgriff auf Karl MANNHEIM (vgl. 1971) wurde die Frage nach dem Generationsverhältnis und seiner anthropologischen Bedeutung wieder aufgegriffen und neu bearbeitet. Angesichts der Komplexität des Themas kam es zu seiner interdisziplinären Bearbeitung, in deren Kontext auch neue Perspektiven zum Kind, zum Vater und zur Mutter entstanden (vgl. LENZEN 1985, 1991; ANDRESEN/BAADER 1998; BILSTEIN/STRAKA/WINZEN 2000; SCHÖN 1989; FRONHAUS 1994; BILSTEIN/TRÜBENBACH/WINZEN 1999).

zu 3) *Zeit und Raum*: Die chronotopologischen Studien zur Rolle der Zeit und des Raums in Erziehung und Bildung sind ein weiteres Beispiel für die Ergiebigkeit anthropologischer Untersuchungen in der Pädagogik. Ausgangspunkt für diese Studien ist die Einsicht in die Zeitlichkeit und Räumlichkeit des menschlichen Körpers und den dadurch bedingten raum-zeitlichen Charakter von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Nachhaltige Veränderungen in den Zeit- und Raumerfahrungen machen es heute erforderlich, den zeitlichen und räumlichen Bedingungen von Erziehung stärkere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Beschleunigung der Warenzirkulation und des Verkehrs sowie der Informations- und Kommunikationsprozesse hat eine Akzeleration der Lebensprozesse bewirkt. Diese führt dazu, dass sich immer mehr Ereignisse in immer kürzeren Zeiträumen vollziehen und sich wechselseitig nivellieren. In den letzten Jahrzehnten hat die Beschleunigung zur Entstehung neuer gesellschaftlicher Zeitordnungen beigetragen, in deren Folge sich auch das Verhältnis der Menschen zum Raum tiefgreifend gewandelt hat. Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung gewinnt die disziplinierende und sozialisierende Wirkung der Zeit stark an Bedeutung. Das Entstehen schneller und hoch verdichteter Symbol- und Medienwelten führte zu Beschleunigungs-Phänomenen sowie zu Differenzierungen und Diversifizierungen von Zeit-Konzepten. Gegen die dominierende lineare Zeitordnung und die mit ihr verbundene Chronokratie wird die Vielfalt von Zeiterfahrungen herausgearbeitet. Als Körperzeit ist Zeit mit der leiblichen und seelischen Struktur des Lebens verflochten; als Zeitbewusstsein wird sie in Lebensgeschichten und in den Formen pädagogischen Handelns artikuliert (vgl. BILSTEIN/MILLER-KIPP/WULF 1999).

Nachhaltig verändert die Beschleunigung der Zeit das Erleben des Raums. Was früher als ein ausgedehnter Raum erschien, wird in Folge wachsender Geschwindigkeit heute als Raum mit geringer Weite erfahren. Simultaneität und Ubiquität medialer Informationen bedingen sich wechselseitig. In der Vernetzung der Gesellschaften gehen Zeit und Raum neue Verbindungen ein. Gravierende Wandlungen im Raumerleben künftiger Generationen kündigen sich an. Die Übergänge zwischen den Räumen und die Schnittstellen zwischen innen und außen wandeln sich. Manche Räume haben feste Grenzen, andere sind durch Horizonte gekennzeichnet, die sich mit der Einnahme unterschiedlicher Standpunkte verändern. Räume unterscheiden sich in Qualität und Struktur; sie entstehen aus Überlagerungen verschiedener Zeichen- und Bedeutungssysteme; sie werden konstruiert. Räume erzeugen, modifizieren und hierarchisieren Beziehungen. Da Ereignisse und Handlungen in ihrer räumlichen Bedingtheit erinnert werden, sind räumliche Dimensionen für viele Erinnerungen konstitutiv. Mit Hilfe der Sinne und der Bewegungen werden Räume inkorporiert. Sie sind Medium sozialer Beziehungen und individueller Erfahrungen, verbinden den Einzelnen und die Dinge und tragen zur Vergesellschaftung von Kindern und Jugendlichen bei. Soziale Räume und soziale Prozesse konstituieren sich wechselseitig, real und imaginär. Produktions- und Reproduktionsräume, Erziehungs- und

Freizeiträume entstehen und bilden wichtige Formen sozialer Differenzierung (vgl. LIEBAU/ MILLER-KIPP/WULF 1999).

Mit ihrer Orientierung an der *Historischen Anthropologie* steht die *pädagogische Anthropologie* in konzeptuellem und methodischem Zusammenhang mit den sich ebenfalls seit den 1990er-Jahren herausbildenden *Kulturwissenschaften*. Der in diesen formulierte Anspruch, Wissenschaft und Bildung auf einander zu beziehen und mit einander zu verschränken, entspricht dem Selbstverständnis pädagogischer Anthropologie. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Kultur das „Gesamt der Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolischen Formen [bezeichnet, C.W.], welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die ‚vorfindliche Natur‘ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und verbessern, die dazu erforderlichen Fertigkeiten (Kulturtechniken, Wissen) pflegen und entwickeln, die leitenden Werte in besonderen Riten befestigen (‚cultus‘) und insofern soziale Ordnungen und kommunikative Symbolwelten stiften, welche kommunitären Gebilden Dauer verschaffen“ (BÖHME u.a. 2000, S. 104f.). So vorläufig diese Definition von Kultur ist, sie macht deutlich, dass sich menschliches Leben unter den Bedingungen von Geschichte und Kultur vollzieht, die auch die Voraussetzungen von Wissenschaft und Bildung darstellen. Das bedeutet, dass „nicht nur sprachliche Texte als symbolische Verarbeitungen von Realität untersucht [werden, C. W.], sondern auch die materiellen, medialen und gedachten Ordnungen, an denen sprachliche Texte teilhaben und in die sie eingelassen sind“ (BÖHME u.a. 2000, S. 106).

6 Aufgaben

Für die Weiterentwicklung historisch-pädagogischer Anthropologie sind u.a. drei Aufgaben- und Forschungsfelder wichtig, die im weiteren kurz skizziert werden sollen:

- Geschichte und Mentalität (1)
- Kulturalität und Interkulturalität (2)
- Transdisziplinarität und Internationalität (3)

zu 1) *Geschichte und Mentalität*: Was bedeutet die Geschichtlichkeit anthropologischer Phänomene? Je nach dem, ob man sich der Sozialphilosophie, der Evolutionstheorie oder der Geschichtswissenschaft zuwendet, ergeben sich unterschiedliche Antworten. Wegen zahlreicher Berührungspunkte ist auf der Seite historisch-pädagogischer Anthropologie eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Forschungen der Geschichtswissenschaft erforderlich, deren Ergebnisse sich als Ergänzung der Ereignis-, der Struktur- und Gesellschaftsgeschichte verstehen (vgl. SÜSSMUTH 1984; RÜSEN 1989; CONRAD/KESSEL 1994; LÜTHKE/KUCHENBUCH 1995; DÜLMEN 2000). Geht es in der Ereignisgeschichte um die Vielfalt und Dynamik historischer Handlungen und historischer Ereignisse, so stehen in der Struktur- bzw. Gesellschaftsgeschichte die ökonomischen, sozialen und politischen Gesellschaftsstrukturen im Mittelpunkt des Interesses. Mit der anthropologischen Wendung in der Geschichtswissenschaft entsteht eine neue Orientierung, in deren Rahmen sowohl die gesellschaftlichen Strukturen sozialer Wirklichkeit als auch die subjektiven Momente im Handeln sozialer Subjekte thematisiert werden (vgl. BURKE 1991, 1992; CERTEAU 1991; LEGOFF 1988). Denn „Geschichte gestaltet sich immer im Wechselspiel von jeweils vorgefundenen strukturellen Gegebenheiten (Lebens-, Produktions-

und Herrschaftsverhältnissen usw.) und der jeweils strukturierenden Praxis (Deutungen und Handlungen) der Akteure“ (DRESSEL 1996, S. 163).

Diese Entwicklungen führen zu einer Orientierung der Forschung an Grundsituationen und elementaren Erfahrungen des Menschen, an einem „anthropologisch konstanten Grundbestand“ (Peter DINZELBACHER), an „menschlichen Grundphänomenen“ (Jochen MARTIN), an „elementaren menschlichen Verhaltensweisen, Erfahrungen und Grundsituationen“ (Hans MEDICK) und damit zu einer starken Ausweitung der Fragestellungen, Themen und Forschungsverfahren. Im Unterschied zu Anthropologien, die den universellen Charakter menschlicher Grundphänomene betonen, soll in diesem Feld der historisch-kulturelle Charakter der jeweiligen Phänomene erforscht werden. Nicht mehr geht es z.B. um die Erfindung der Kindheit zu Beginn der Neuzeit, sondern um Kindheit an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten historischen Zeit und in einer partikularen Kultur.

zu 2) *Kulturalität und Interkulturalität*: Auch die Kulturanthropologie bzw. Ethnologie bietet der pädagogischen Anthropologie wichtige, erst in Ansätzen verarbeitete Anregungen (vgl. A. SCHÄFER 1999, RENNER/SEIDENFADEN 1997, 1998). In ihrer Sicht ist es „außerordentlich schwer, zwischen dem Natürlichen, Universellen und Dauerhaften im Menschen und dem Konventionellen, Lokalen und Veränderlichen eine Grenze zu ziehen. Ja mehr noch, es liegt nahe, dass eine solche Grenzziehung die menschlichen Verhältnisse verfälscht oder zumindest fehlinterpretiert“ (GEERTZ 1992, S. 59). Man findet den Menschen nicht „hinter“ der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihnen. Deshalb reicht es nicht aus, „Generation“, „Familie“, „Erziehung“ als kulturelle Universalien, zu identifizieren; vielmehr bedarf es der Untersuchung solcher Institutionen in verschiedenen Kulturen. Daraus ergibt sich die außerordentliche Vielgestaltigkeit von Kultur. Gerade diese liefert Aufschluss über den Menschen. Allerdings käme es weniger darauf an, „die empirischen Gemeinsamkeiten seines [des Menschen, C.W.] von Ort zu Ort und Zeit zu Zeit so unterschiedlichen Verhaltens hervorzuheben, als vielmehr die Mechanismen, mittels derer die ganze Bandbreite und Unbestimmtheit seiner angeborenen Vermögen auf das eng begrenzte und hochspezifische Repertoire seiner tatsächlichen Leistungen reduziert wird. ... Ohne die Orientierung durch Kulturmuster – organisierte Systeme signifikanter Symbole – wäre das Verhalten des Menschen so gut wie unbezähmbar, ein vollkommenes Chaos zielloser Handlungen und eruptierender Gefühle, seine Erfahrung nahezu formlos. Kultur, die akkumulierte Gesamtheit solcher Muster, ist demnach nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern – insofern sie die Grundlage seiner Besonderheit ist – eine notwendige Bedingung menschlichen Daseins“ (GEERTZ 1992, S. 70f.). SAHLINS denkt in die gleiche Richtung, wenn er nach den Mechanismen fragt, mit deren Hilfe kulturelle Schemata entwickelt werden; er betont, dass das kulturelle Schema „durch einen dominanten Bereich der symbolischen Produktion (...) vielfältig gebrochen“ wird. In der Folge geht er davon aus, dass es „einen bevorzugten Ort des symbolischen Prozesses“ gibt, „von dem ein klassifikatorisches Raster ausgeht, das über die gesamte Kultur gelegt wird“. Für die westliche Kultur wird dieses in der „Institutionalisierung des Prozesses in der Güterproduktion“ gesehen. Dadurch unterscheidet sie sich von einer „primitiven“ Welt, „wo die gesellschaftlichen Beziehungen, besonders die *Verwandtschaftsbeziehungen* der Ort der symbolischen Unterscheidung bleiben und andere Tätigkeitsbereiche durch die operativen Verwandtschaftsunterscheidungen bestimmt werden“ (SAHLINS 1985, S. 296).

Als Wissenschaft vom *Fremden* hat die Kulturanthropologie die Erforschung anderer Kulturen zur Aufgabe. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse haben nachhaltige Wirkun-

gen auf das Verständnis des Fremden in der eigenen Kultur und auf den Kulturbegriff. In Folge der neueren epistemologischen Entwicklungen wird in der ethnologischen Forschung von einem *differenzierten Kulturbegriff* ausgegangen. In dessen Rahmen spielt die Bearbeitung von Differenz eine zentrale Rolle. Angesichts der Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur und der Integrationsentwicklungen in der Europäischen Union kommt es zur Überlappung, Durchmischung und kulturellen Assimilation von Globalem, Nationalem, Regionalem und Lokalem (vgl. APPADURAI 1996; BECK 1997; WULF 1995, 1998). In der Folge werden neue Formen des Umgangs mit dem Fremden, d.h. mit den Angehörigen anderer Kulturen erforderlich. Dabei entsteht die Frage nach dem Verstehen des Nichtverstehens fremder Kulturen. Die Auseinandersetzung mit multikulturellen Lebens- und Erziehungsbedingungen und die Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit trägt dazu bei, die Offenheit kultureller Entwicklungen zu erhalten und Bildung als „Bewahrung des Möglichen“ zu begreifen. Denn: „Kultur (...) ist die Bewahrung des Möglichen. Die Weite ihres Horizonts ist der Lohn der Kontingenz“ (KONERSMANN 1996, S. 354).

zu 3) *Transdisziplinarität und Internationalität*: Mit dem in der Pädagogik wachsenden Interesse an anthropologischer Forschung und der damit zusammengehenden Ausweitung und Umstrukturierung von Themen, Methoden und Forschungsansätze ist ein Bemühen um multi-, inter- und transdisziplinäre Forschung verbunden (vgl. WULF 1997). Für viele in der pädagogischen Anthropologie behandelte Themen gibt es keine eindeutige disziplinäre Zuständigkeit. Dies gilt z.B. für Gewalt und ihre zentrale Bedeutung für Erziehung und Sozialisation (vgl. WIMMER/WULF/DIECKMANN 1995; DIECKMANN/WULF/WIMMER 1996). Deshalb sind disziplinäre Grenzüberschreitungen in den Forschungen pädagogischer Anthropologie unerlässlich. Der Versuch, statt der Geschichte die Vielfalt von Geschichten, statt der Kultur die Mannigfaltigkeit von Kulturen, statt der Kindheit viele Kindheiten, statt einer Wissenschaft die Pluralität der Wissenschaften zu betonen, erzeugt eine anthropologische Komplexität, deren Ansprüche die Möglichkeiten disziplinär organisierter Wissenschaften übersteigen. Zwar hat sich die Organisation des Wissens in Fachdisziplinen bewährt, doch bilden sich neue Fragestellungen und Einsichten oft an ihren Rändern beim Übergang zu den Nachbarwissenschaften oder zwischen den Fachwissenschaften heraus (vgl. DIECKMANN/STING/ZIRFAS 1998; STING 1998; ZIRFAS 1999). Erforderlich sind Such- und Forschungsbewegungen, deren inter- bzw. transdisziplinärer Charakter auch die fachwissenschaftliche Forschung zu neuen Fragestellungen, Themen und Methoden anregt (vgl. KAMPER/WULF 1982-1992; GUMBRECHT/PFEIFFER 1986, 1988, 1991).

Pädagogische Anthropologie hat zwar sich aus Erziehung und Bildung ergebende Fragen, Aufgaben und Kategorien, doch hat sie keinen von vornherein eindeutig begrenzten Gegenstandsbereich. In der gegenwärtigen Situation der Wissenschaftsentwicklung ist dies eher ein Vorteil, der dazu beiträgt, neue Fragestellungen und Themen zu entdecken und zu bearbeiten. Aus dieser Situation folgt, dass pädagogische Anthropologie auch über ein vielfältiges Ensemble von Forschungsmethoden und -verfahren verfügt. Je nach Intention und Kontext werden die Gegenstände und Methoden pädagogisch-anthropologischer Forschung konstruiert. In diesen Prozess gehen die Materiallage, ihre Auswahl und Verwendung durch die Forschenden sowie Entscheidungen über Forschungsmethoden und -verfahren ein. Da viele erziehungs- und bildungsrelevante Fragen zum Ausgangspunkt der Forschung werden können, besteht ein breites Spektrum von Themen, Materialien

und Methoden. Wenn diese Forschungen den sicheren Kontext disziplinären Wissens mit seinen bewährten inhaltlichen und methodischen Qualitätsmaßstäben verlassen, machen sie sich manchmal leichter angreifbar. Allerdings werden neue Wege des Denkens, Untersuchens und Handelns oft erst gefunden, wenn inhaltlich und methodisch vertrautes Terrain verlassen wird. So fürchtete noch vor einigen Jahren eine Reihe Literatur- und Kunstwissenschaftler die Funktionalisierung von Texten und Bildern und die sich daraus ergebende mangelnde Berücksichtigung ihrer ästhetischen Qualität und wehrte sich gegen Versuche, literarische Texte oder Kunstwerke zur Untersuchung anthropologischer Phänomene heranzuziehen. Desgleichen bezweifelten einige Sozialwissenschaftler den Aussagewert fiktiver literarischer Texte und Bilder in wissenschaftlichen Untersuchungen. Mittlerweile hat sich die Literaturwissenschaft für anthropologische Fragen geöffnet und stellen Sozialwissenschaftler den Wert der Verwendung literarischer und bildlicher Quellen für die Erforschung pädagogisch-anthropologischer Fragen und Phänomene nicht mehr in Frage (vgl. MOLLENHAUER 1983, 1986; MOLLENHAUER/WULF 1996; SCHMITT/LINK/TOSCH 1997; EHRENSPECK 1998; G. SCHÄFER/WULF 1999).

Der konzeptuelle und methodische Austausch zwischen den anthropologisch orientierten Wissenschaften bringt wichtige neue Forschungsansätze hervor. So wurde die Fruchtbarkeit des *ethnologischen Blicks*, der *ethnographischen Feldforschung* und des *Vergleichs* für pädagogische Zusammenhänge entdeckt. Der ethnologische Blick verfremdet Vertrautes, lässt neue Fragen entstehen und macht neue Perspektiven möglich. Die Rezeption ethnologischer Fragestellungen und Forschungsverfahren führt zur Anwendung und zur Weiterentwicklung ethnographischer Methoden (vgl. DENZIN/LINCOLN 1994; FRIEBERTSHÄUSER/PRENGEL 1997; KRÜGER/MAROTZKI 1999; FLICK/KARDORFF/STEINKE 2000; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2000). Schließlich trägt der *Vergleich* dazu bei, das Spezifische einer Situation bzw. eines Phänomens zu erfassen, seine Eigenart zu begreifen und darzustellen, so dass ihm als methodischem Verfahren zunehmend Bedeutung zu kommt (vgl. BOHNSACK 2000).

Wie die Transdisziplinarität, so war die Internationalität von Anfang ein Merkmal historischer Anthropologie. Ziel war nicht nur die Überwindung der Fächergrenzen; genau so wichtig war es, die nationalen Grenzen des humanwissenschaftlichen Wissens zu überschreiten. Deshalb bedurfte es einer die nationalen Grenzen überwindenden Zusammenarbeit. In inhaltlicher und methodischer Hinsicht bilden die philosophische, die historische und die kulturanthropologische bzw. ethnologische Dimension in der historischen Anthropologie dafür wichtige Voraussetzungen. Diese Dimensionen relativierten die Geltungsansprüche eines im nationalen Kontext erzeugten Wissens und öffneten die anthropologische Forschung für den internationalen Gedankenaustausch. Die politischen Entwicklungen in der Europäischen Union machen diese Prozesse unumkehrbar; sie verlangen sogar deren Intensivierung. Entscheidend ist, dass die Vielfalt historisch unterschiedlicher Perspektiven in der internationalen Kooperation zur Entfaltung kommt. Dass dies nicht einfach ist und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Kultur- und Sozialwissenschaften vor erhebliche Schwierigkeiten stellt, haben die Erfahrungen internationaler Kooperation im Bildungsbereich wiederholt gezeigt. Mit besonderen Herausforderungen werden Wissenschaftler dann konfrontiert, wenn über den bloßen Gedankenaustausch hinaus in der internationalen Kooperation neue Formen des Wissens erzeugt werden sollen. Dann zeigt es sich, wie tiefgreifend die kulturellen Differenzen zwischen den Ländern Europas sind und wie sehr in der internationalen und interkulturellen Zusammenarbeit eine Herausforderung für die Wissenschaften liegt. Dies gilt besonders

für den bislang stark national geprägten Bildungsbereich, in dem Erziehung heute eine interkulturelle Aufgabe ist, für deren Bewältigung die internationale Zusammenarbeit gerade erst begonnen hat (vgl. WULF 1995, 1998; DIBIE/WULF 1999; HESS/WULF 1999).

7 Ausblick

Pädagogische Anthropologie trägt zur Selbstausslegung der Pädagogik, zur besseren Kenntnis der Voraussetzungen und Bedingungen von Erziehung und Bildung sowie ihrer historischen und kulturellen Bestimmung bei. Sie behandelt implizite Menschenbilder und thematisiert Fragen der Bildsamkeit und der Perfektibilität. Als reflexive pädagogische Anthropologie wendet sie Kritik gegen sich selbst, gegen ihre Ziele, ihre Gegenstandsauswahl und -konstruktion, ihre Methoden und Verfahren, und ist offen für die Dekonstruktion ihrer eigenen Untersuchungen. Ihre Forschungen richten sich auf ein besseres Verständnis von: pädagogischen Institutionen, Natur als Voraussetzung und kultureller Konstruktion, Religion und Erziehung, Spiel, Liebe/Eros.² Sie beinhalten neue Fragen an den menschlichen Körper, seine genetische und soziale Herstellbarkeit, seine sich angesichts der neuen Medien ändernde Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit sowie seine Spontaneität und Widerstandsfähigkeit. Pädagogische Anthropologie arbeitet an der Entwicklung von Perspektiven für ein besseres Verständnis von Erziehung und Bildung, geschichtlicher Entwicklung und Subjektivität, Perfektibilität und Unverbesserlichkeit, Fremdem und Eigenem, Hermeneutik und Dekonstruktion. Ihre Forschungen begleitet ein Bewusstsein ihres fragmentarischen Charakters und ein Wissen davon, dass sie stets auf einen *homo absconditus* bezogen sind, dessen Erkenntnis nur in Ausschnitten möglich ist.

Anmerkungen

- 1 Die folgenden beiden Absätze hat mir Gisela MILLER-KIPP zur Verfügung gestellt, der ich hierfür herzlich danke.
- 2 Pädagogische Institutionen und Natur waren die beiden letzten, Religion, Spiel und Liebe/Eros werden die drei nächsten Arbeitsschwerpunkte der Kommission Pädagogische Anthropologie sein, deren Gründung auf Initiative von Dieter LENZEN und Christoph WULF 1992 auf dem Berliner Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beschlossen wurde.

Literatur

- ALEXANDER, J. C./SEIDMANN, S. (Hrsg.) (1993): Culture and Society. – New York.
 ANDRESEN, S./BAADER, M.-S. (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. – Neuwied.
 APPADURAI, A. (1996): Modernity at Large. – Santa Fe.
 AUGÉ, M. (1994): Pour une anthropologie des mondes contemporains. – Paris.
 BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? – Frankfurt/M.
 BELTING, H./KAMPER, D. (Hrsg.) (2000): Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion. – München.
 BENTHIEN, C./WULF, C. (Hrsg.) (2001): Der Körper in Teilen. Eine kulturelle Anatomie. – Reinbek.
 BERR, M.-A. (1990): Technik und Körper. – Berlin.

- BILSTEIN, J./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Transformationen der Zeit. – Weinheim.
- BILSTEIN, J./TRÜBENBACH, U./WINZEN, M. (Hrsg.) (1999): Macht und Fürsorge. Das Bild der Mutter in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. – Köln.
- BILSTEIN, J./STRAKA, B./WINZEN, M. (Hrsg.) (2000): Dein Wille geschehe... Das Bild des Vaters in der zeitgenössischen Kunst. – Köln.
- BOHNSACK, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. – 4. Aufl. – Opladen.
- BÖHME, H./MATUSSEK, P./MÜLLER, L. (2000): Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. – Reinbek.
- BOLLNOW, O.-F. (1941): Das Wesen der Stimmungen. – Frankfurt/M.
- BOLLNOW, O.-F. (1963): Mensch und Raum. – Stuttgart.
- BOLLNOW, O.-F. (1964): Die pädagogische Atmosphäre. – Heidelberg.
- BOLLNOW, O.-F. (1965): Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. – Essen.
- BOLLNOW, O.-F. (1975): Die Ehrfurcht. – 3. Aufl. – Essen.
- BOLLNOW, O.-F. (1983): Anthropologische Pädagogik. – 3. Aufl. – Stuttgart.
- BRACKERT, H./WEFELMEYER, F. (Hrsg.) (1990): Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert. – Frankfurt/M.
- BURKE, P. (1991): Offene Geschichte. Die Schule der Annales. – Berlin.
- BURKE, P. (1992): History & Social Theory. – Ithaca/New York.
- BUTLER, J. (1997): Körper von Gewicht. – Frankfurt/M.
- BUTLER, J. (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. – Berlin.
- CERTEAU, M. DE (1991): Das Schreiben der Geschichte. – Frankfurt/M.
- CONRAD, C./KESSEL, M. (Hrsg.) (1994): Geschichte schreiben in der Postmoderne. – Stuttgart.
- DENZIN, N.-K./LINCOLN, Y.-S. (Hrsg.) (1994): Handbook of Qualitative Research. – Thousand Oaks.
- DIECKMANN, B./STING, S./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (1998): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. – Weinheim.
- DIBIE, P./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen. – Frankfurt/M.
- DIECKMANN, B./WULF, C./WIMMER, M. (Hrsg.) (1996): Violence. Nationalism, Racism, Xenophobia. – Münster.
- DÖPP-VORWALD, H. (1966): Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie. In: Pädagogische Rundschau, 20. Jg., S. 994-1015.
- DÖPP-VORWALD, H. (1968): Erziehender Unterricht und menschliche Existenz. – Darmstadt.
- DRESSL, G. (Hrsg.) (1996): Historische Anthropologie. Eine Einführung. – Wien.
- DÜLMEN, R. (2000): Historische Anthropologie. – Köln/Weimar/Wien.
- EHRENSPECK, Y. (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. – Opladen.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. – München.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1999): Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. – 8. Aufl. – München.
- ELIAS, N. (1978): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziologische und psychogenetische Untersuchungen. – 2 Bde. – Frankfurt/M.
- FLITNER, A. (Hrsg.) (1963): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. – Heidelberg.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. – Stuttgart 1950.
- FLICK, U./KARDORFF, E. V./STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- FOUCAULT, M. (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin. – Berlin.
- FOUCAULT, M. (1977a): Sexualität und Wahrheit. – Frankfurt/M.
- FOUCAULT, M. (1977b): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- FRONHAUS, G. (1994): Feminismus und Mutterschaft. – München.
- FRÜHWALD, W./GAUB, H.-R./KOSELLECK, R./STEINWACHS, B. (Hrsg.) (1991): Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. – Frankfurt/M.
- GEBAUER, G./WULF, C. (1992): Mimesis, Kultur, Kunst, Gesellschaft. – Reinbek.
- GEBAUER, G./WULF, C. (Hrsg.) (1993): Praxis und Ästhetik. – Frankfurt/M.
- GEBAUER, G./WULF, C. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Mimetische Grundlagen sozialen Handelns. – Reinbek.

- GEERTZ, C. (1992): Kulturbegriff und Menschenbild. In: HABERMAS, R./MINKMAR, N. (Hrsg.): Das Schwein des Häuptlings. – Berlin, S. 56-81.
- GEHLEN, A. (1986): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. – 12. Aufl. – Wiesbaden.
- GUMBRECHT, H.-U./PFEIFFER, K.-L. (Hrsg.) (1986): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. – Frankfurt/M.
- GUMBRECHT, H.-U./PFEIFFER, K.-L. (Hrsg.) (1988): Materialität der Kommunikation. – Frankfurt/M.
- GUMBRECHT, H.-U./PFEIFFER, K.-L. (Hrsg.) (1991): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie. – Frankfurt/M.
- HARTMANN, D./JANICH, P. (Hrsg.) (1996): Methodischer Kulturalismus. – Frankfurt/M.
- HEIDEGGER, M. (1980): Die Zeit des Weltbildes. In: HEIDEGGER, M.: Holzwege. – 6. Aufl. – Frankfurt/M.
- HESS, R./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. – Frankfurt/M.
- HOPPE, B./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung. – Hamburg.
- IRRGANG, B. (1993): Lehrbuch der Evolutionären Erkenntnistheorie. – München.
- KAMPER, D. (1973): Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. – München.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1982): Die Wiederkehr des Körpers. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1984a): Der Andere Körper. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1984b): Das Schwinden der Sinne. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1986): Lachen-Gelächter-Lächeln. Reflexionen in drei Spiegeln. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1987a): Das Heilige. Seine Spur in der Moderne. – Frankfurt/M.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1987b): Die sterbende Zeit. – Darmstadt.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1988a): Das Schicksal der Liebe. Die Wandlungen des Erotischen in der Geschichte. – Weinheim.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1988b): Die erloschene Seele. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1989a): Der Schein des Schönen. – Göttingen.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1989b): Transfigurationen des Körpers. Spuren der Gewalt in der Geschichte. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1990): Rückblick auf das Ende der Welt. – München.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1992): Schweigen. Unterbrechung und Grenze der menschlichen Wirklichkeit. – Berlin.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.) (1994): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Vervollkommenheit und Unverbesserlichkeit. – Frankfurt/M.
- KONERSMANN, H.-R. (Hrsg.) (1996): Kulturphilosophie. – Leipzig.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen.
- LANGEVELD, M.-J. (1959): Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze. – Heidelberg.
- LANGEVELD, M.-J. (1960): Die Schule als Weg des Kindes. – Braunschweig.
- LANGEVELD, M.-J. (1964): Studien zur Anthropologie des Kindes. – 2. Aufl. – Braunschweig.
- LEGOFF, J. (Hrsg.) (1988): Histoire et mémoire. – Paris.
- LENZEN, D. (1985): Mythologie der Kindheit. – Reinbek.
- LENZEN, D. (1991): Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation. – Reinbek.
- LEPENIES (1984): Probleme einer Historischen Anthropologie. In: SÜSSMUTH, H. (Hrsg.): Historische Anthropologie. – Göttingen, S. 52-72.
- LIEBAU, E./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. – Weinheim.
- LIEBAU, E./MILLER-KIPP, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums. – Weinheim.
- LIEBAU, E./SCHUMACHER-CHILLA, D./WULF, C. (Hrsg.) (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. – Weinheim.
- LIEDTKE, M. (1991): Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie (1972). – 3. Aufl. – Göttingen.
- LIPPITZ, W. (1980): Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim.

- LIPPITZ, W./RITTELMAYER, C. (Hrsg.) (1989): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. – Bad Heilbrunn.
- LOCH, W. (1963): Die anthropologische Dimension in der Pädagogik. – Essen.
- LORENZ, K. (1973): Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. – München.
- LÜTHKE, L./KUCHENBUCH, L. (Hrsg.) (1995): Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag. – Köln/Weimar/Wien.
- MANNHEIM, K. (1971): Das Problem der Generation. In: FRIEDEBURG, L. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. – Köln, S. 23-48.
- MARQUARD, O. (1996): Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: MARQUARD, O. (Hrsg.): Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien. – Stuttgart, S. 98-116.
- MEYER-DRAWE, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusion und Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. – München.
- MILLER-KIPP, G. (1992): Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. – Weinheim.
- MILLER-KIPP, G. (1998): Neue Offenheit – alte Zweifel. Neurobiologie der Kognition und menschliches Selbstverständnis. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. Herausforderung pädagogischen Denkens. – Weinheim 1998, S. 207-225.
- MOLLENHAUER, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K. (1986): Umwege. – Weinheim.
- MOLLENHAUER, K./WULF, C. (Hrsg.) (1996): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. – Weinheim.
- NEUMANN, D./SCHÖPPE, A./TREML, A.-K. (Hrsg.) (1999): Evolutionäre Ethik und Erziehung. – Stuttgart.
- NOHL, H. (1929): Pädagogische Menschenkunde. In: Handbuch der Pädagogik. 2. Bd. – Langensalza, S. 51-75.
- Paragrana (2001): Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie, Bd. 10, H. 1, Schwerpunkt: Theorien des Performativen. Hrsg. v. E. FISCHER-LICHTE und C. WULF.
- PLESSNER, H. (1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. – Berlin.
- PLESSNER, H. (1980ff.): Gesammelte Schriften, Bd. 1-10. Hrsg. v. G. DUX/O. MARQUARD/E. STRÖKER. – Frankfurt/M.
- PLEINES, J.-E. (1976): Mensch und Erziehung. Studien zur Philosophie und Pädagogik. – Kastellaun.
- RENNER, E./SEIDENFADEN, F. (Hrsg.) (1997): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. Bd. 1: Afrikanische. Asiatische Welt. – Weinheim.
- RENNER, E./SEIDENFADEN, F. (Hrsg.) (1998): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. Bd. 2: Nordamerikanische Welt, Lateinamerikanische Welt, pazifische Welt, Welt europäischer Minderheiten. – Weinheim.
- RIEDL, R. (1980): Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. – Hamburg.
- ROTH, G. (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. – Frankfurt/M.
- ROTH, H. (1966): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. – Hannover.
- ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. – Hannover.
- RÜSEN, J. (1989): Lebendige Geschichte. – Göttingen.
- SAHLINS, M. (1985): Kultur und praktische Vernunft. – Frankfurt/M.
- SCHÄFER, A. (1999): Unsagbare Identität. – Berlin.
- SCHÄFER, G./WULF, C. (Hrsg.) (1999): Bild – Bilder – Bildung. – Weinheim
- SCHULER, M. (1928): Die Stellung des Menschen im Kosmos. – Darmstadt.
- SCHMITT, H./LINK, J.-W./TOSCH, F. (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. – Bad Heilbrunn.
- SCHÖN, B. (Hrsg.) (1989): Emanzipation und Mutterschaft. – Weinheim.
- SINGER, W. (Hrsg.) (1992): Gehirn und Kognition. – Heidelberg.
- SONNEMANN, U. (1969): Negative Anthropologie. – Hamburg.
- STING, S. (1998): Schrift, Bildung, Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. – Weinheim.

- SÜSSMUTH, H. (Hrsg.) (1984): Historische Anthropologie. – Göttingen.
- UHER, J. (Hrsg.) (1995): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme (Erlanger Forschungen, Reihe A, Bd. 73). – Erlangen.
- VOLAND, E. (1993): Grundriss der Soziobiologie. – Stuttgart.
- VOLLMER, G. (1987): Evolutionäre Erkenntnistheorie. – 4. Aufl. – Stuttgart.
- WILSON, E. O. (1975, dt. 1980): Sociobiology. The New Synthesis. – Cambridge.
- WIMMER, M./WULF, C./DIECKMANN, B. (Hrsg.) (1995): Das zivilisierte Tier. Zur historischen Anthropologie der Gewalt. – Frankfurt/M.
- WIMMER, M. (1998): Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie. In: MAROTZKI, W./MASSCHELEIN, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. – Weinheim, S. 85-112.
- WULF, C. (Hrsg.) (1994): Einführung in die pädagogische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1995): Education in Europe. An Intercultural Task. – Münster.
- WULF, C. (Hrsg.) (1996): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. – Weinheim.
- WULF, C. (Hrsg.) (1997, franz. 2002, it. 2002): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. – Weinheim.
- WULF, C. (1998): Education for the 21st Century: Communalities and Diversities. – Münster.
- WULF, C. (2001, franz. 1999): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. – Weinheim.
- WULF, C./ALTHANS, B./AUDEHM, K./BAUSCH, C./GÖHLICH, M./STING, S./TERVOOREN, A./WAGNER-WILLI, M./ZIRFAS, J. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen.
- WULF, C./GÖHLICH, M./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. – Weinheim.
- WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.) (1994): Pädagogische Anthropologie in Deutschland: Rückblick und Aussicht. In: WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. – Donauwörth 1994, S. 7-27.
- Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3 (2000), Heft 4: Themenschwerpunkt: Standards qualitativer Forschung, zusammengestellt von H.-H. KRÜGER und C. WULF.
- ZIRFAS, J. (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. – Weinheim.

Anschrift des Verfassers: Univ.-Prof. Dr. Christoph Wulf, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 11, 14195 Berlin, e-mail: ChrWulf@zedat.fu-berlin.de